

Marek Kwiek

Fenomen (publicznych) uniwersytetów przedsiębiorczych w Europie. Szerszy kontekst rozważań

(Tekst ukazał się w: W: A. Grzegorzcyk i J. Sójka (red.), *Fenomen Uniwersytetu*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM. 2008. 181-204).

1. Wprowadzenie

Dlaczego w Europie pojawiają się publiczne uniwersytety przedsiębiorcze i czym się charakteryzują? Odpowiedzi na to pytanie postaramy się udzielić w drugiej części tekstu – prezentującej szerszy, politologiczno-socjologiczny kontekst zmian dotyczących zarazem instytucji państwa i instytucji uniwersytetu. W ramach tego kontekstu bodaj najważniejszy byłby paradoks, zgodnie z którym im bardziej rośnie waga szkolnictwa wyższego i wiedzy naukowej dla konkurencyjności ekonomicznej państw i narodów, tym bardziej spada zdolność (i gotowość) rządów państw narodowych do ich dalszego pełnego finansowania. Tradycyjny kontrakt zawarty między (nowoczesnym) państwem i (nowoczesnym) uniwersytetem ulega zerwaniu w czasach, gdy redefinicji, pod wpływem m.in. procesów globalizacyjnych i demograficznych, podlegają zarazem obie nowoczesne instytucje. Trzecia część tekstu stara się krótko przedyskutować globalne trendy w finansowaniu uczelni publicznych w powiązaniu z reformami całego sektora publicznego i wskazać dwa rozwiązania analizowane w literaturze przedmiotu: *academic entrepreneurship* oraz *cost-sharing* (czyli idee przedsiębiorczości akademickiej oraz współodpłatności za studia). W skrócie, z perspektywy globalnej, koszty (masowego) szkolnictwa wyższego rosną radykalnie szybciej niż dostępne publiczne źródła finansowe. W części czwartej przechodzę do analizy przedsiębiorczości akademickiej instytucji publicznych i przywołuję jej pięć podstawowych wymiarów w klasycznych sformułowaniach Burtona Clarka: wzmocniony rdzeń zarządzania, poszerzone peryferia rozwojowe, zdywersyfikowaną podstawę finansową, stymulujący środek akademicki i zintegrowaną kulturę przedsiębiorczości. Natomiast w części piątej przypominam krótko, iż przedsiębiorczość uczelni w Europie jest również coraz częściej związana z ich nową, trzecią, regionalną misją (obok dwóch tradycyjnych misji: kształcenia i badań naukowych). I wreszcie w części piątej prezentuję prowizoryczne wnioski. Tekst za punkt wyjścia przyjmuje doświadczenia wyniesione przeze mnie z dwóch dużych, międzynarodowych projektów badawczych: unijnego *EUEREK – European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge* (prowadzonego w latach 2004-2007 w ramach 6 Programu Ramowego UE) oraz globalnego projektu *Higher Education in the 21st Century: Equity and Access* (prowadzonego w latach 2007-2008 w ramach programu *New Century Scholars* Fundacji Fulbrighta).

2. Szeroki kontekst rozważań

Przyjmujemy tutaj za punkt wyjścia kilka luźno powiązanych ze sobą założeń. Po pierwsze, szkolnictwo wyższe w swojej wersji europejskiej było w olbrzymiej mierze finansowane przez państwo, a okres jego największego wzrostu zbiegł się w czasie z okresem

największego rozkwitu powojennego państwa dobrobytu. Po drugie, obserwujemy obecnie z jednej strony rosnące znaczenie wytwarzania wiedzy – a z drugiej wciąż jeszcze tradycyjną rolę europejskich systemów szkolnictwa wyższego. Po trzecie, jesteśmy świadkami presji wywieranej przez procesy globalizacyjne zarówno na politykę narodową w odniesieniu do dobrodziejstw państwa dobrobytu, jak i na politykę edukacyjną. I wreszcie po czwarte, obserwujemy bardziej ogólne próby reformulowania powojennego kontraktu społecznego, który leżał u podstaw państwa dobrobytu w znanej nam, powojennej formie.¹

Mamy dziś do czynienia ze swoistym paradoksem: szkolnictwo wyższe uważane jest za ważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej w swojej historii dla konkurencyjności ekonomicznej państw i narodów. I chociaż waga wiedzy w naszych społeczeństwach jest większa niż kiedykolwiek wcześniej, to jednocześnie, wraz z naciskami na reformowanie współczesnych systemów państwa dobrobytu, zdolność (a zarazem i gotowość) rządów państw narodowych do finansowania szkolnictwa wyższego i prowadzonych w jego ramach badań naukowych jest mniejsza niż kiedykolwiek wcześniej w poprzednich dziesięcioleciach. A może być, jak się wydaje, jeszcze mniejsza w przyszłości. Rządy państw narodowych w nowej globalnej gospodarce mają niezwykle małe pole manewru, kiedy przeznaczają części swoich budżetów na różne sektory życia publicznego (zwłaszcza, chociaż wcale nie wyłącznie, w europejskich krajach transformacji ustrojowej).

Globalne ograniczenia ekonomiczne, odczuwane w różnej mierze w całym świecie, zawężają wybory w polityce podejmowanej przez rządy narodowe (w tym wybory w polityce edukacyjnej). Coraz silniejsza w skali globalnej staje się „perspektywa rynkowa” w myśleniu o przyszłości opieki medycznej (dodatkowe prywatne ubezpieczenia i opieka prywatna), osłon emerytalnych (trzy filary emerytur, z czego dwa uzależnione od sytuacji na rynkach finansowych) i edukacji (prywatyzacja, decentralizacja, deregulacja). W regionalnym kontekście europejskim, instytucja uniwersytetu ma również odgrywać znaczącą rolę w procesach wiążących się bezpośrednio z powstawaniem wspólnej europejskiej przestrzeni badawczej i edukacyjnej (*European Higher Education Area* i *European Research Area*). Jednak jasno widać w obydwu kontekstach, globalnym i regionalnym (europejskim), że uniwersytet nie jest ujmowany w tradycyjny sposób znany z debat poprzedzających nadejście globalizacji, przyspieszenie procesów integracji europejskiej i przechodzenie od społeczeństw przemysłu i usług do społeczeństw globalnych, informacyjnych i opartych na wiedzy.

Zarówno oficjalny dyskurs powstającej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej, jak i duża część towarzyszących ich powstawaniu debat akademickich coraz silniej potwierdzają przekonanie, że uniwersytety powinny odgrywać dzisiaj rolę skutecznego motoru wzrostu gospodarczego w rodzących się gospodarkach opartych na wiedzy. W ten oto sposób uniwersytet w kontekście europejskim, w zasadzie bez większych dyskusji na temat swoich fundamentalnych zasad (takich dyskusji, jakie towarzyszyły powstawaniu humboldtowskiego modelu uniwersytetu na początku XIX wieku w Berlinie czy też takich, jakie towarzyszyły najważniejszym dwudziestowiecznym debatom

¹ Idee te rozwijam szerzej w tekście „Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego?”, *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, tom XLIII-XLIV, Kraków 2005-2006, ss. 43-80 oraz w monografii *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Frankfurt and New York: Peter Lang, 2006.

na temat „idei” uniwersytetu², wydaje się chcąc nie chcąc otwierać nowy rozdział swojej ewolucji.

Spójrzmy na niedawne diagnozy Komisji Europejskiej, która od początku nowego wieku niezwykle aktywnie włączyła się do dyskusji na temat przyszłości uniwersytetów w Europie: uniwersytety stają dziś w obliczu krytycznej potrzeby „adaptowania i dostosowywania się” do głębokich zmian, jakie przechodzi obecnie Europa.³ Muszą zwiększyć swoje przychody i zdywersyfikować ich źródła w obliczu narastającego – i trwałego – niedofinansowania. Złoty wiek ideału wieży z kości słoniowej właśnie się skończył. Posłuchajmy kluczowego przesłania ideowego:

Uniwersytety europejskie pozostawały przez długi czas *stosunkowo wyizolowanym wszechświatem*, zarówno w stosunku do społeczeństwa, jak i do reszty świata, z zagwarantowanym finansowaniem i statusem chronionym dzięki szacunkowi żywionemu wobec ich autonomii. Jednak drugą połowę dwudziestego wieku uniwersytety przeszły *w zasadzie bez kwestionowania swojej roli czy też kwestionowania natury wkładu, jaki mogą wносить do społeczeństwa*.⁴

Dlatego fundamentalne pytanie dotyczące uniwersytetów w Europie ma brzmieć następująco: „Czy uniwersytety europejskie, *takie jakie są i tak, jak są zorganizowane*, mogą mieć nadzieję na zachowanie w przyszłości swojego miejsca, w społeczeństwie i w świecie?”⁵ W kontekście całego dokumentu Komisji poświęconego „roli uniwersytetów w Europie Wiedzy” jest to pytanie całkowicie retoryczne i dokument udziela na nie jednoznacznie odpowiedzi negatywnej: uniwersytety w Europie – takie jakie są i tak, jak są zorganizowane – nie będą w stanie zachować swojego miejsca. Celem uniwersytetu staje się tworzenie przestrzeni badawczej, w której zasoby badawcze będą wykorzystywane do „tworzenia miejsc pracy i zwiększania konkurencyjności Europy”, powiada się gdzie indziej,⁶ łącząc jego zadania ze strategią lizbońską sprowadzoną do formuły *more growth/more jobs*, czyli szybszy wzrost gospodarczy i więcej (lepszyc) miejsc pracy. Uniwersytety są dzisiaj coraz bardziej odpowiedzialne przed swoimi interesariuszami; kształcenie uniwersyteckie ma wpływ nie tylko na tych, którzy korzystają z niego bezpośrednio; nieefektywne wykorzystywanie zasobów uniwersytetów publicznych dotyka całego społeczeństwa. Tym samym celem staje się, głosi Komisja, „maksymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji” czy też (i to ostatni już cytat) „optymalizacja społecznej stopy zwrotu z inwestycji reprezentowanej przez studia, za które płaci całe społeczeństwo”.⁷

² O niemieckiej idei uniwersytetu, zob. szczegółowo rozdział w mojej książce *The University and the State. A Study into Global Transformations*, *op. cit.*, ss. 81-138 oraz tekst „Revisiting the Classical German Idea of the University (on the Nationalization of the Modern Institution”, *Polish Journal of Philosophy* (vol. 2, no. 3, 2008).

³ European Commission, „The Role of Universities in the Europe of Knowledge”, Brussels COM(2003)58, s. 6.

⁴ *Ibidem*, s. 22, podkr. moje – MK.

⁵ *Ibidem*, s. 22, podkr. w oryginale.

⁶ European Commission, *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Brussels. SEC(2000)1832, s. 1.

⁷ European Commission, „The Role of Universities in the Europe of Knowledge”, *op. cit.*, s. 14.

Bardzo trudno ujmować dzisiaj transformację instytucji uniwersytetu w oderwaniu od transformacji, jakim poddawana jest cała tkanka społeczna, w której jest on osadzony. Nowoczesny uniwersytet, wytwór (pierwszej, narodowej – w przeciwieństwie do drugiej, postnarodowej, jak powiada Ulrich Beck) nowoczesności, podlega dzisiaj dokładnie takim samym naciskom jak inne nowoczesne instytucje społeczne.⁸

Legitymizacja współczesnych liberalnych, demokratycznych państw dobrobytu oraz lojalność obywateli wobec nich znajduje się dzisiaj pod dużym ciśnieniem, a cała idea (europejskiego), powojennego „kontraktu społecznego” zawartego między państwem i jego obywatelami jest dziś szeroko debatowana.⁹ Suwerenność państwa oznaczała jeszcze do niedawna suwerenność narodowej polityki edukacyjnej i wsparcie finansowe uniwersytetów przez państwo – uniwersytetów zorientowanych na państwo narodowe (które od swego poczęcia jako instytucji nowoczesnych w XIX wieku związane były „paktem” z nowoczesnymi państwami narodowymi).¹⁰ Uniwersytet zapewniał nowoczesnemu państwu narodowemu „podstawę moralną i duchową”, a jego profesorowie, jak argumentuje po humboldtowsku Gerard Delanty, „konstruowali siebie jako reprezentantów narodu”.¹¹

Narodowe systemy edukacyjne powstawały w ramach procesu formowania nowoczesnego państwa narodowego i wносиły swój wkład w umacnianie lojalności obywatelskiej i tożsamości narodowej, a przez to stawały się strażnikami narodowej literatury, kultury oraz języka i świadomości. Nowoczesny uniwersytet i nowoczesne państwo narodowe rozwijały się równolegle, albo inaczej mówiąc stanowiły kluczowe elementy tego samego szerokiego procesu modernizacji. W związku z powyższym twierdzimy tutaj (a napisaliśmy o tym anonsowaną już tu w przypisach, opasłą, ponadczterystustronicową książkę – *The University and the State. A Study into Global Transformations*), że dzisiejsze rekonfiguracje nowoczesnego państwa narodowego (zachodzące w dużej mierze, chociaż nie wyłącznie pod wpływem presji globalizacyjnych) muszą dotknąć – i dotyczyć – nowoczesną instytucję uniwersytetu. Finansowana przez państwo powszechna edukacja była w epoce nowoczesności

⁸ O europejskich odpowiedziach na globalizację, zob. szerzej mój tekst „The Future of the Welfare State and Democracy: the Effects of Globalization from a European Perspective” w: Ewa Czerwińska-Schupp (ed.), *Globalisation and Ethical Norms*. Frankfurt – New York: Peter Lang, 2007, ss. 147-172.

⁹ Zob. mój tekst o związkach reform edukacji z reformami całego sektora publicznego, „The University and the Welfare State in Transition. Changing Public Services in a Wider Context”, w: Deborah Epstein, Rosemary Deem et al. (eds.), *World Yearbook of Education 2008*, New York: Routledge, 2007, ss. 32-50.

¹⁰ W tym kierunku biegnie argumentacja takich prac jak np. Jürgen Enders, „Higher Education, Internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory”, *Higher Education*, 47 (3), April 2004, ss. 361-382; Guy Neave „The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues”, w: Huisman, J., P. Maassen, and G. Neave, eds., *Higher Education and the State*, Amsterdam: Pergamon Press, 2001, ss. 13-75; oraz Björn Wittrock, „The Modern University: The Three Transformations”, w: Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock, eds., *The European and American University Since 1800*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, ss. 303-362.

¹¹ Gerard Delanty, *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001, s. 33, s. 34.

głównym źródłem socjalizacji jednostki jako obywatela państwa narodowego.¹² Europejskie państwa narodowe angażowały się w uznawanie, finansowanie, nadzorowanie i zarządzanie systemami edukacyjnymi, w tym systemami szkolnictwa wyższego, między innymi po to, aby konstruować jednorodne wspólnoty narodowe.

Proces owej „nacionalizacji” uniwersytetu na długo rozstrzygnął kwestię jego społecznej roli i odpowiedzialności. Wylaniające się państwo narodowe zdefiniowało społeczne miejsce nowoczesnego uniwersytetu i określiło zakres jego społecznej odpowiedzialności. Określiło wspólnotę, wobec której uniwersytet miał mieć obowiązki: miała to być wspólnota *narodowa*, naród. Usługi publiczne i świadczenia na rzecz obywateli, jakie państwo narodowe stopniowo, wraz z upływem czasu, oddawało do dyspozycji społeczeństwa, wykraczały daleko poza edukację i obejmowały między innymi hojne systemy opieki zdrowotnej i systemy emerytalne.

Jednak założenia (pierwszej) nowoczesności są już dzisiaj szeroko kwestionowane; państwo narodowe nie musi być najważniejszym punktem odniesienia dla badań socjologii, politologii czy ekonomii politycznej. Nie wchodząc w szczegóły, jakich dostarczają dzisiaj choćby badacze globalizacji czy państwa dobrobytu, Bill Readings w głośnej chociaż dosyć jednostronnej książce *The University in Ruins* trafiał w sedno ponad dziesięć lat temu: nowoczesny uniwersytet najprawdopodobniej wyczerpał dzisiaj swoje historyczne możliwości, nie funkcjonuje już w charakterze „ideologicznego ramienia” państwa narodowego.¹³ Ujmuje on kulturę (w sensie *Bildung*) jako symboliczny i polityczny odpowiednik projektu państwa narodowego:

Państwo narodowe i nowoczesne pojęcie kultury wyrosły razem, a teraz razem przestają być istotne dla coraz bardziej ponadnarodowej gospodarki. Zmiana ta niesie z sobą ważne konsekwencje dla Uniwersytetu, który historycznie był najważniejszą instytucją kultury narodowej w nowoczesnym państwie narodowym.¹⁴

Oslabienie roli państwa narodowego w globalnej cyrkulacji kapitału wyraźnie zmienia misję uniwersytetu („osłabienie” jest określeniem łagodnym; można by posłużyć się kilkoma innymi określeniami tego, co dzieje się z państwem pod wpływem globalizacji i integracji europejskiej: w rozmaitych ujęciach państwo jest dzisiaj *repositioned, recontextualized, transformed, reconstituted, re-engineered, restructured, displaced, rearticulated, relocated, re-embedded, decentered, reconfigured, reshaped, eroded* etc., a mamy do czynienia z jego *end, hollowing out, withering away, demise, decline, collapse* etc.¹⁵). Wzajemne relacje państwo/universytet ulegają trwałym i głębokim zmianom, zwłaszcza, iż transformacjom państwa narodowego towarzyszą transformacje państwa dobrobytu, którego częścią w Europie jest publiczne szkolnictwo wyższe. Dyskusje o przyszłości uniwersytetu odbywają się w kontekstach, które jeszcze 30-40 lat temu byłyby trudne do wyobrażenia – choćby w kontekście aktualnych reform całego sektora publicznego, pozbawiając go (historycznie ugruntowanej) wyjątkowości instytucjonalnej.

¹² Zob. szerzej Tony Spiby, *Globalization and World-Society*, Cambridge: Polity Press, 1996.

¹³ Bill Readings, *The University in Ruins*, Boston: Harvard University Press, 1996, s. 11.

¹⁴ *Ibidem*, s. 12.

¹⁵ Zob. rozdział „The University and the Nation-State: the Impact of Global Forces” w mojej książce *The University and the State*, *op. cit.*, ss. 137-224.

Zachodnie demokracje liberalne reformują bądź myślą o reformowaniu swoich instytucji państwa dobrobytu, a nowoczesny uniwersytet, jako jeden z głównych beneficjentów finansów publicznych, stanowi ważną część sektora publicznego. Koszty zarówno badań naukowych jak i funkcjonowania szkolnictwa wyższego (przede wszystkim ze względu na jego umasowienie) rosną w szybkim tempie, podobnie jak w zastraszającym tempie rosną (państwowe) koszty utrzymywania zaawansowanego poziomu systemów opieki zdrowotnej i systemów emerytalnych (w olbrzymiej większości typu *pay-as-you-go*, opartych na solidarności międzypokoleniowej – w przeciwieństwie do pojawiających się gdzieś w skali globalnej, w również tym w Polsce, systemów typu *multipillar*, opartych na kilku równoległych filarach, z których przynajmniej jeden korzysta z rozwiązań rynkowych) oraz innych segmentów świadczeń państwa dobrobytu. Z tego powodu cały sektor publiczny znajduje się dzisiaj pod nową, niespotykaną dotąd presją – głównie presją finansową, dodajmy.

Podsumowując: z perspektywy tradycyjnej (narodowej, nowoczesnej) uniwersytety były pożytecznymi instrumentami służącymi m.in. do wpajania świadomości narodowej i ugruntowywania tożsamości narodowej oraz wytwarzania lojalnych obywateli – i urzędników – państwa narodowego; natomiast z nowej (postnarodowej, globalnej) perspektywy, uniwersytety są coraz bardziej (*równie pożytecznymi*, dodajmy) instrumentami służącymi do wspierania wzrostu gospodarczego i wzmacniania konkurencyjności (i innowacyjności) gospodarki. Zarazem debata na temat przyszłej roli uniwersytetu staje się w wielu krajach nieodłączną częścią o wiele szerszej debaty na temat przyszłości (poszczególnych europejskich modeli) państwa dobrobytu i przyszłości całego sektora usług publicznych.

3. Przyszłość finansowa uczelni publicznych: trendy globalne

Finansowanie przez państwo szkolnictwa wyższego, podobnie jak innych elementów sektora publicznego, zależy najogólniej rzecz ujmując od kondycji finansów publicznych (oraz filozofii – i ideologii – wydatków budżetowych). Różnice pomiędzy finansowaniem szkolnictwa wyższego w krajach dawnej UE oraz w postkomunistycznych krajach nowej UE są niezwykle poważne: całkowite wydatki na studenta w większości krajów naszego regionu są trzy razy mniejsze niż w największych krajach starej UE, z wyjątkiem Czech, Słowacji i Węgier, gdzie są dwa razy mniejsze, według parytetu siły nabywczej.¹⁶ Projekcje na przyszłość sugerują, że napięte otoczenie budżetowe w nowych krajach EU będzie trwało. W gruncie rzeczy sytuacja, przed którą stają rządy (w krajach transformacji ustrojowej i nie tylko), w obecnych warunkach finansowych, jest poniekąd sytuacją gry o sumie zerowej: zwiększenie wydatków publicznych na jeden z programów państwa dobrobytu (np. na szkolnictwo wyższe lub badania naukowe) zasadniczo niesie ze sobą ich zmniejszenie (lub brak wzrostu) w innych programach, np. w osłonach społecznych dla najuboższych. Zyski jednego programu pojawiają się kosztem strat w innym programie. A pozostają przecież jeszcze priorytety nie związane z państwem dobrobytu, takie jak choćby infrastruktura, sądownictwo, policja i więziennictwo etc.

Szkolnictwo wyższe w krajach regionu (o wiele bardziej niż w krajach starej UE) musi zatem rywalizować z innymi formami wydatków publicznych, a koszty innych potrzeb społecznych

¹⁶ Zob. szczegółowe dane w “Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling Universities to Make their Full Contribution to the Lisbon Strategy”, COM(2005)152, Brussels, oraz w *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*, Paris: OECD.

stale rosną, chociaż nie tak szybko jak pomiędzy drugą wojną światową i 1980 rokiem.¹⁷ Szkolnictwo wyższe w przyciąganiu pieniędzy publicznych nie rywalizowało nazbyt skutecznie z innymi programami społecznymi na przestrzeni ostatniej dekady w większości krajów naszego regionu; wystarczy spojrzeć w tym kontekście na generalnie malejące publiczne nakłady finansowe na badania naukowe w niemal wszystkich z nich w latach dziewięćdziesiątych (zob. Polska: nakłady budżetowe na naukę jako udział w PKB w latach 1991-2005 malały bez przerwy, od 0,76 % w 1991, przez 0,47 % w 1995, 0,39 % w 2000 i 0,30 w 2005; w 2006 wydatki wzrosły o 0,02 p.p., do 0,32 %, na 2007 zaplanowano wzrost o kolejne 0,02 p.p., do 0,34 % PKB, oficjalne dane MNiSW, 2007). Szanse w przyszłości na radykalne zwiększenie publicznego finansowania publicznego szkolnictwa wyższego, w tym publicznych uniwersytetów, i badań naukowych, są niewielkie, chyba że pojawią się jakieś nieoczekiwane zmiany w globalnym myśleniu o edukacji bądź w myśleniu elektoratu o edukacji, czego nie można wykluczyć, ale co wydaje się niezwykle mało prawdopodobne, zważywszy panujący w Europie klimat intelektualny i ideologiczny. Komisja Europejska, nie proponuje takich działań ani w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, ani do badań naukowych, sugerując w zamian (tak jak w przypadku słynnego celu - „3 procent” PKB państw członkowskich przeznaczanych na badania i rozwój do 2010 roku), aby do zwiększania nakładów finansowych i osiągnięcia tego celu przyczyniły się fundusze prywatne.

I właśnie tutaj przychodzą uczelniom teorie (i praktyki) specyficznie rozumianej „przedsiębiorczości akademickiej”. Warto tylko dodać, że z „przedsiębiorczością akademicką” w sensie popularyzowanym na polskich uczelniach ma ona niewiele wspólnego – wystarczy powiedzieć, że niemal wszystkie uczelnie prywatne w Polsce nie są w prezentowanym tu ujęciu przedsiębiorcze (np. brak im zdywersyfikowanych źródeł finansowania, najczęściej w ponad 90 procentach przychody stanowią opłaty za studia).¹⁸

Jednym z rozwiązań, po które mogłyby sięgać (wzorem przede wszystkim uczelni brytyjskich, wyprzedzających zmiany zachodzące na kontynencie o 10 lat) publiczne uniwersytety w zmieniającym się na niekorzyść otoczeniu fiskalnym mogłoby być przyjmowanie elementów modelu „uniwersytetu przedsiębiorczego” w wersji proponowanej przez Burtona Clarka, Michaela Shattocka, Garetha Williamsa i innych, w ramach którego uniwersytety publiczne coraz mocniej opierają się w swoim finansowaniu na przychodach pozabudżetowych i niepodstawowych (*non-core non-state income*). Można by do nich zaliczyć również przychody pochodzące od studentów (wprowadzając w życie zasadę współodpłatności za studia, *cost-sharing*, analizowaną od 30 lat przez D. Bruce Johnstone’a – zasadę podziału kosztów studiów między państwo oraz studentów i ich rodziny (co już ma miejsce w przypadku płatnych studiów zaocznych na uczelniach publicznych oraz, rzecz jasna, w całym sektorze prywatnym). Wygląda na to, że powojenny model podziału finansów

¹⁷ O „długim wroście wydatków społecznych” z dłuższej perspektywy historycznej, zob. Peter H. Lindert, *Growing Public. Social Spending and Economic Growth Since the Eighteenth Century*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004, ss. 193-227.

¹⁸ Zob. mój tekst dotyczący przedsiębiorczości sektora prywatnego w Europie „Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe (in a Comparative Perspective)”, w druku w tomie pod red. Michaela Shattocka, *The Entrepreneurial University and the Knowledge Economy*, Maidenhead: Open University Press, 2008 oraz tekst na temat zmian w edukacji w Europie Środkowej, „On Accessibility and Equity, Market Forces, and Entrepreneurship: Developments in Higher Education in Central and Eastern Europe”, *Higher Education Management and Policy*, vol. 19, no. 3, 2008.

publicznych może wymagać społecznych renegotiacji. Dawni zwycięzcy owego dzielenia mogą stać się jego przyszlými przegranymi (i odwrotnie) w obliczu zmieniających się priorytetów społecznych, rosnących nierówności, jak również być może wobec nowych idei dotyczących tego, co uznaje się w naszych społeczeństwach za dobro publiczne (i społeczne), a co za dobro prywatne (i indywidualne), i co w związku z tym wymaga mniejszego, a co większego finansowania publicznego.

Mówiąc najogólniej, aktualne (oraz prognozowane na przyszłość) warianty reformułowania państwa dobrobytu w państwach europejskich – niezależnie od tego, czy wiązane jedynie z globalizacją i integracją ekonomiczną, czy tylko z czynnikami krajowymi łączonymi z kolei na przykład ze zmianami demograficznymi i obyczajowymi, czy też wreszcie wiązane zarazem i z jednym, i z drugim – nie dają dzisiaj podstaw do optymizmu w kwestii traktowania publicznych nakładów na szkolnictwo wyższe jako inwestycji publicznej. Może to nieść ze sobą fundamentalne skutki dla studentów i instytucji edukacyjnych: płacący za studia studenci mogą coraz częściej traktować siebie jako klientów usług dostarczanych przez instytucje akademickie (tak jak to ma już miejsce w sektorze prywatnym), może pojawić się też w szerszej skali nastawienie menadżerskie i biznesowe poszczególnych jednostek uczelnianych czy też całych uczelni publicznych zależnych coraz mniej od podstawowych subsydiów publicznych i finansowania budżetowego; więcej ideologii rynkowej i praktyk znanych dotąd bardziej ze świata biznesu, szersze oparcie na siłach rynkowych i dodatkowych, wypracowanych przez siebie (a nie dostarczanych przez państwo) przychodach itd. Szkolnictwo wyższe jest coraz częściej uznawane za koszt publiczny, czy publiczny ciężar, a zdobywane tam wykształcenie – za dobro prywatne. Jednak, jak podkreślają komentatorzy, transfery społeczne nadal, zwłaszcza na krótszą metę, pomimo potężnych presji globalizacyjnych, pozostają wyborem w dużej mierze politycznym,¹⁹ a rola wyborców w systemach demokratycznych Europy pozostaje wciąż fundamentalna przy określaniu głębokości i charakteru restrukturyzacji państwa dobrobytu.²⁰

Zanim przejdziemy do analizowanego tutaj rozwiązania – uniwersytetu przedsiębiorczego, spójrzmy jeszcze tylko krótko na finansową przyszłość szkolnictwa wyższego przez pryzmat tego, co D. Bruce Johnstone w swoim tegorocznym raporcie dla UNESCO określił mianem „rozbieżnych trajektorii kosztów i dostępnych przychodów publicznych”. W skrócie, z perspektywy globalnej – koszty szkolnictwa wyższego rosną radykalnie szybciej niż dostępne publiczne źródła finansowe. Trendy są tu funkcją trzech głównych sił: (1) gwałtownie rosnących kosztów jednostkowych kształcenia, (2) rosnącego poziomu uczestnictwa w szkolnictwie wyższym, czyli jego gwałtownego umasowienia oraz zmieniającej się demografii i (3) uzależnienia uczelni publicznych od coraz bardziej niewystarczających źródeł finansowania publicznego. Johnstone z perspektywy globalnej pokazuje sześć kluczowych trendów, a co najważniejsze, pokazuje, że owe czynniki wpływające na sytuację finansową uczelni publicznych nie zależą od polityki czy ideologii. Powiedzielibyśmy tradycyjnie – są czynnikami obiektywnymi i mierzalnymi. Owych sześć trendów to rosnące jednostkowe koszty kształcenia, rosnąca skolaryzacja, czyli udział w szkolnictwie wyższym, kulejące wpływy z podatków i konkurencja między różnymi potrzebami społecznymi i infrastrukturalnymi, rodząca się gospodarka oparta na wiedzy wymuszająca nowe, bardziej

¹⁹ Theodora-Ismene Gizelis, „Globalization, Integration, and the European Welfare State”. *International Interactions*. Vol. 31, 2005, s. 159.

²⁰ Duane Swank, „Political Institutions and Welfare State Restructuring. The Impact of Institutions on Social Policy Change in Developed Democracies”, w: Paul Pierson (ed.). *The New Politics of the Welfare State*. Oxford: Oxford UP, 2001. s. 198.

kosztowne programy edukacyjne, globalizacja – malejące znaczenie ekonomiczne tego, co lokalne i narodowe oraz decentralizacja i deregulacja sektora publicznego, w tym prywatyzacja (publicznego) szkolnictwa wyższego.²¹

O ile odpowiedzią Johnstone’a jest idea *cost-sharing* w szkolnictwie wyższym (którą w tym tekście pomijamy), o tyle odpowiedzią Clarka, Shattocka, Williamsa i innych jest tytułowa idea *academic entrepreneurship*. Dodajmy, że obie odpowiedzi stanowią próby rozwiązania problemów finansowania uczelni publicznych po stronie przychodów – wychodząc ze słusznego założenia, że z rozwiązaniami po stronie kosztów świat akademicki ma do czynienia od dobrych dziesięciu lat w Europie kontynentalnej i dwudziestu w krajach anglosaskich (w Polsce – od początku transformacji ustrojowej). Kosztów, z perspektywy doświadczeń ostatnich dziesięciu lat, już dalej ciąć się nie da.²²

4. Przedsiębiorczość akademicka instytucji publicznych: pięć podstawowych wymiarów

W kategoriach bardziej teoretycznych, niniejsza część tekstu opiera się na pracy konceptualnej na temat uniwersytetów *entrepreneurial* i *proactive* w ujęciu Burtona Clarka,²³ *self-reliant* i *enterprising* w ujęciu Michaela Shattocka i Garetha Williamsa²⁴ czy też *adaptive* w ujęciu Barbary Sporn.²⁵ Barbara Sporn zajmuje się pięcioma czynnikami

²¹ D. Bruce Johnstone and Pamela N. Marcucci, *Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research*, a paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education, 2007, ss. 2-9.

²² Niech mi tylko wolno będzie dodać, że z Shattock’iem i Williamsem miałem przyjemność pracować w latach 2004-2007 w ramach anonowanego projektu UE EUEREC (a z pierwszym pracuję nadal w ramach projektu UE GOODUEP, 2007-2009); z kolei z Johnstone’em pracuję od roku w ramach grupy globalnych „naukowców nowego wieku” Fundacji Fulbrighta.

²³ Zob. zwłaszcza Burton Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*, Maidenhead: Open University Press, 2004; “Delineating the Character of the Entrepreneurial University”, *Higher Education Policy*, 17, 2004, ss. 355–370; oraz *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. New York: Pergamon Press, 1998.

²⁴ Zob. zwłaszcza Michael Shattock, “Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance”, *Tertiary Education and Management*, 6(2), 2000, ss. 93-104; “Re-Balancing Modern Concepts of University Governance”, *Higher Education Quarterly*, 56(3), 2002, ss. 235-244; *Managing Successful Universities*, Buckingham: SRHE, 2003; “Generating Non-State Income in European Universities”, w: Shattock, ed., *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*. Paris: UNESCO IIEP, 2004; “European Universities for Entrepreneurship: Their Role in the Europe of Knowledge. The Theoretical Context”, *Higher Education Management and Policy*, 17(3), 2005, ss. 13-26 oraz Gareth Williams, *The Enterprising University. Reform, Excellence and Equity*, Buckingham: Open University Press and SRHE, 2004 i “The Changing Political Economy of Higher Education”, w: Michael Shattock, ed., *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*, op. cit.

²⁵ Zob. Barbara Sporn, “Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities”, *Tertiary Education and Management*, 7(2), 2001, ss. 121-134; “Towards More Adaptive Universities: Trends of

ułatwiającymi adaptację specjalistycznych uniwersytetów europejskich, które prowadzą w pięć kierunków – misja ukierunkowana na otoczenie zewnętrzne, zróżnicowana struktura, zarządzanie kolegialne, autonomia instytucjonalna oraz zdywersyfikowane finansowanie.²⁶ Michael Shattock zajmuje się sześcioma kluczowymi cechami, jakie muszą posiadać uniwersytety przedsiębiorcze, a są to konkurencyjność, umiejętność korzystania z możliwości, generowanie przychodów i obniżanie kosztów, ważność, doskonałość i reputacja.²⁷

Jednak tutaj oprzemy naszą analizę na Clarka „kierunkach transformacji” uniwersytetów przedsiębiorczych, wracając do klasycznych sformułowań z jego *Creating Entrepreneurial Universities*, gdzie wyróżnił pięć elementów uniwersytetów przedsiębiorczych, które tworzą ich nieredukowalne minimum: wzmocniony rdzeń zarządzania (*strengthened steering core*), poszerzone peryferia rozwojowe (*expanded developmental periphery*), zdywersyfikowana podstawa finansowa (*diversified funding base*), stymulujący środek akademicki (*stimulated academic heartland*) i zintegrowana kultura przedsiębiorczości (*integrated entrepreneurial culture*).²⁸

Zacznijmy od cechy pierwszej, zdywersyfikowanej podstawy finansowej. Uniwersytety przedsiębiorcze potencjalnie dysponują trzema strumieniami przychodów: podstawowym wsparciem rządowym, wsparciem pochodzącym od rozmaitych rządowych rad do spraw badań naukowych; oraz wszystkimi innymi źródłami przychodu, określanymi przez Clarka wspólnym mianem „przychodami z trzeciego strumienia”.²⁹

Na świecie na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat zmiany w finansowaniu odbywały się w kierunku drugiego i trzeciego strumienia przychodów, kosztem pierwszego z nich, czyli kosztem podstawowego, gwarantowanego wsparcia rządowego. Rola konkurencji z innymi – zarówno całych instytucji, poszczególnych jednostek uczelnianych, jak i poszczególnych naukowców – jest fundamentalna dla przedsiębiorczego charakteru instytucji akademickiej. Mam tu na myśli zarówno konkurencję wewnętrzną (o wewnątrzinstytucjonalne fundusze rozwojowe czy instytutowe i wydziałowe fundusze na badania naukowe), jak i konkurencję zewnętrzną o fundusze na te same cele pochodzące ze źródeł pozainstytucjonalnych, krajowych i zagranicznych. W instytucjach przedsiębiorczych duża część praktyk menadżerskich odnosi się bezpośrednio do zarządzania konkurującymi ze sobą jednostkami w kategoriach zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania finansowego zewnętrznymi, dodatkowymi funduszami i zarządzania wynikającymi z tej sytuacji napięciami rodzącymi się między jednostkami uczelnianymi, między centrum uniwersytetu i jego instytutami, m.in. poprzez różnorodne i mniej czy bardziej sformalizowane techniki obcinania przychodów jednostkom najbardziej przedsiębiorczym i przekazywania ich tym jednostkom uczelnianym, które w danym okresie nie radzą sobie dobrze finansowo, a

Institutional Reform in Europe”, *Higher Education in Europe*, xxiv(1), 2001, ss. 23-33; oraz *Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptations to Socioeconomic Environments of US and European Universities*, London: Jessica Kingsley, 1999.

²⁶ Barbara Sporn, “Building Adaptive Universities: Emerging Organisational Forms Based on Experiences of European and US Universities”, *op. cit.*, s. 27.

²⁷ Michael Shattock, “Strategic Management in European Universities in an Age of Increasing Institutional Self-Reliance”, *op. cit.*, ss. 96-103.

²⁸ Burton Clark, *Creating Entrepreneurial Universities*, *op. cit.*, ss. 8-10.

²⁹ Burton Clark, *Sustaining Change in Universities*, *op. cit.*, s. 77.

których utrzymanie na dłuższą metę jest choćby źródłem prestiżu (są to rozmaite techniki *top-slicing* i *cross-subsidizing*).

Ponieważ dostępne fundusze na badania naukowe są zawsze niewystarczające (jak to zawsze ma miejsce na uniwersytetach przedsiębiorczych, akademickie oczekiwania finansowe zazwyczaj nie mogą być zaspokojone), wymyślanie i poprawianie uczciwych i przejrzystych formuł i procedur podziału dodatkowych środków finansowych wypracowywanych przez jednostki uczelniane między centrum i instytuty oraz między instytutami ma kluczowe znaczenie. Jeżeli owe procedury i formuły są nieprzejrzyste, albo jeżeli są uznawane za krzywdzące dla niektórych jednostek uczelnianych, to centrum (rektorat) traci mnóstwo czasu i energii na łagodzenie napięć, które w innych warunkach nie powinny się pojawiać.

W sensie bardziej ogólnym, finansowa dywersyfikacja instytucji jest także zdrowa z punktu widzenia akademickiego. Ogólna zasada jest prosta – jak to ujął Clark, *it is better to have more money than less*, czy też w innym miejscu: *more income is always needed: universities are expensive and good universities are very expensive*.³⁰ Zdywersyfikowana podstawa finansowa uniwersytetu przedsiębiorczego oznacza posiadanie szerokiego portfolio różnych sponsorów (krajowych i zagranicznych, prywatnych i publicznych, długoterminowych i krótkoterminowych) po to, aby móc dzielić między nich rosnące w sposób nieunikniony koszty. Uniwersytety przedsiębiorcze poszukują dodatkowych źródeł finansowania, owych źródeł z Clarka trzeciego strumienia finansowania. I właśnie on staje się coraz bardziej kluczowy dla instytucji publicznych.

Przypadek Warwick University w Wielkiej Brytanii (kluczowy dla zrozumienia początków zjawiska przedsiębiorczości akademickiej, to tam wymyślono i zastosowano w praktyce Michaela Shattocka „politykę wypracowywanego przychodu”, razem np. z przypadkiem Twente University w Holandii) pokazuje, że kluczową rolę odgrywa zaangażowanie wszystkich jednostek uczelnianych w poszukiwanie zewnętrznego finansowania badań naukowych czy innych źródeł finansowania (takich jak np. consulting czy opłaty za studia pobierane od studentów zagranicznych). Jednostki uczelniane stają się stopniowo oddzielnymi, małymi jednostkami akademickimi i biznesowymi, które są „karane” bądź „nagradzane” za swoją przedsiębiorczość (jak zauważył Williams, „menadżerowie, którzy podejmują ryzyko i odnoszą sukcesy są nagradzani. Niepowodzenia i pasywność są karane”).³¹ Kultura przedsiębiorczości, uważana za nieredukowalny element organizacji przedsiębiorczych, oznacza, że w przedsiębiorczość są zaangażowane w zasadzie wszystkie jednostki uczelniane, w tym (spóźniające się na Zachodzie Europy i pierwsze w krajach transformacji ustrojowej, jak pokazują badania) instytuty i wydziały nauk społecznych i humanistycznych.

W Polsce i w innych krajach naszego regionu, odwrotnie niż na Zachodzie Europy, najbardziej przedsiębiorczymi jednostkami uczelnianymi – niestety często w połączeniu z negatywnym wpływem na jakość kształcenia (oraz, co nie mniej istotne, na jakość i zakres prowadzonych badań naukowych) – były różne kierunki nauk społecznych i ekonomicznych, zwłaszcza takie jak nauki polityczne, socjologia, psychologia czy dziedziny związane z biznesem i ekonomią.

³⁰ Burton Clark, *Creating Entrepreneurial Universities*, *op. cit.*, s. 26.

³¹ Gareth Williams, „The Changing Political Economy of Higher Education”, *op. cit.*, s. 87.

Potencjalne nowe źródła przychodu uniwersytetów przedsiębiorczych obejmują wsparcie finansowe od agend państwowych na niższym poziomie niż poziom rządowy, wsparcie ze strony dużego biznesu, zaangażowanie małych i średnich przedsiębiorstw, fundacji filantropijnych, stowarzyszeń zawodowych, fundacji uniwersyteckich, wprowadzanie opłat za studia, w tym opłat za studia od obcokrajowców, studentów studiów drugiego stopnia i studiów podyplomowych, słuchaczy kursów prowadzonych w ramach uczenia się przez całe życie etc, przychody wypracowane z działalności gospodarczej prowadzonej na kampusie, działalność akademicka połączona z funkcjonowaniem firm typu spin-off oraz dochód z praw autorskich, praw własności intelektualnej i patentów. Według badań prowadzonych w Europie, kluczowe dla kadry naukowej i jednostek uczelnianych są systemy zachęt i nagród, przy czym nie muszą być one wyłącznie finansowe; mogą być również związane z prestiżem i reputacją, karierą akademicką oraz czasem.

Rola Clarka „wzmocnionego rdzenia zarządzania”, drugiego elementu uniwersytetu przedsiębiorczego, jest nie mniej istotna dla przedsiębiorczości akademickiej. Istnieje potrzeba równoważenia różnych wpływów na różnych poziomach, istnieje również, jak się wydaje, konieczność utrzymywania ciągłej równowagi między poszczególnymi instytutami z pomocą interwencji centrum (czyli z poziomu rektoratu). W instytucjach prywatnych, w przeciwieństwie do publicznych instytucji przedsiębiorczych (a nawet więcej, w przeciwieństwie do całego sektora publicznego w szkolnictwie wyższym), rola przedstawicielstwa kadry naukowej w centralnych komisjach uczelni jest poważnie ograniczona. Nie słyszy się tam w zasadzie o zarządzaniu kolegialnym, a związki między kadrą naukową i dydaktyczną a administratorami, zarządzającymi, założycielami i właścicielami (nierzadko w jednej osobie) są również ograniczone. Centrum w sposób permanentny zajmuje się zarządzaniem ryzykiem, przy czym tym rodzajem ryzyka, z którym ma ono do czynienia na co dzień, jest ryzyko finansowe. Rola sprowadzania zasobów finansowych na uczelnie (poprzez utrzymywanie stałej liczby studentów albo jej zwiększanie) jest, jak się wydaje, ważniejsza niż rola przynoszenia instytucjom prywatnym reputacji i prestiżu. Również nie notuje się poważnego wpływu tzw. nowej biurokracji uczelnianej: zarówno liczba, jak i rola odgrywana przez specjalistów ds. rozwoju, ekspertów ds. transferu technologii, menadżerów projektów, specjalistów ds. pozyskiwania funduszy od sponsorów czy ds. kontaktów z wielkim biznesem jest w sektorze prywatnym w Europie minimalna (potwierdzają to badania EUERЕК, zob. www.euerek.info)³². Rola komisji strategicznych, tak fundamentalna dla zarządzania publicznych uniwersytetów przedsiębiorczych (zwłaszcza takich jak analizowane szeroko przez Clarka Warwick University i przez projekt EUERЕК Nottingham University), wydaje się w większości przypadków z sektora prywatnego minimalna. W krajach transformacji ustrojowej unikalną cechą zarządzania w sektorze prywatnym jest praca z kadrą akademicką pracującą równolegle (w pełnym bądź niepełnym wymiarze) w sektorze publicznym.

Trzecim elementem uniwersytetów przedsiębiorczych w sformułowaniu Clarka są ich poszerzone peryferia rozwojowe (które na tradycyjnych uniwersytetach wydają się mieć ograniczony zakres działania, małe możliwości rozwoju i niewielkie znaczenie instytucjonalne). Mówiąc najogólniej, na uczelniach przedsiębiorczych pojawia się coraz większa ilość działów czy jednostek, które nie są tradycyjnymi instytutami zorientowanymi

³² Zob. moje teksty “Academic Entrepreneurship and Private Higher Education in Europe (in a Comparative Perspective)”, op. cit., oraz “Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures”, *Policy Futures in Education*, Palle Rasmussen (guest editor), 2008 (w druku).

na daną dyscyplinę nauki (ani nie są tradycyjnymi działami administracji uczelnianej). Jednostki te przyjmują zwłaszcza formułę interdyscyplinarnych i transdyscyplinarnych centrów badawczych (czy też, jak w USA i Wielkiej Brytanii, *research institutes*) koncentrujących swoje zainteresowanie na szerokiej gamie problemów społecznych i ekonomicznych lub na wybranych problemach nauk ścisłych. Poszerzonymi peryferiami rozwojowymi mogą być również jednostki zajmujące się mniej tradycyjnymi formami kształcenia, funkcjonującymi pod takimi hasłami jak edukacja ustawiczna, kształcenie przez całe życie, edukacja na odległość czy kształcenie zawodowe. Te nowe instrumenty kształcenia i prowadzenia badań naukowych idą w poprzek dawnych uniwersyteckich, dyscyplinarnych granic po to, aby sprowadzić na uczelnie nowych studentów i prowadzić na nich nowe rodzaje badań naukowych.

Te nowe przedsiębiorcze jednostki zmieniają w sposób fundamentalny charakter uniwersytetu, dodając nowe wymiary do tradycyjnych struktur (instytuty – wydziały – centrum). Wymagają innego stylu zarządzania ponieważ są często jednostkami nietrwałymi, w których finansowanie opiera się na otrzymanych kontraktach, a zatrudnienie na terminowych, opartych na projektach badawczych, umowach o pracę. Zarządzanie jest tam bardziej elastyczne, a relacje między centrum i jednostkami peryferyjnymi stają się często mniej formalne i mniej biurokratyczne – jednym z powodów jest fakt, że peryferiami tymi są jednostki, w które inwestowane są zdobywane w krajowych bądź międzynarodowych konkursach zewnętrzne fundusze na badania (a nie fundusze dzielone w ramach uczelni).

Rola nowych centrów badawczych w studiach instytucjonalnych europejskich uczelni przedsiębiorczych jest fundamentalna i szeroko opisywana. Tego typu centra badawcze przyciągają coraz większe finansowanie zewnętrzne w postaci grantów i kontraktów. Ich istnienie w ramach uczelni stanowi doskonałe potwierdzenie dwoistej struktury większości uniwersytetów przedsiębiorczych: z jednej strony mamy na nich do czynienia z tradycyjnymi instytutami akademickimi (i tradycyjnymi dyscyplinami kształcenia i badań naukowych), a z drugiej strony z transdyscyplinarnymi i nietradycyjnymi centrami badawczymi (i zarazem z transdyscyplinarnymi badaniami naukowymi; czasami również z kształceniem – ale w takim przypadku najczęściej z programami podyplomowymi i krótkimi, specjalistycznymi kursami dla osób spoza kręgu tradycyjnych studentów). Te peryferia akademickie mogą funkcjonować w ramach tradycyjnych instytutów bądź podlegać bezpośrednio centrum (i tak jest na przykład w Polsce, gdzie większość nowych uniwersyteckich centrów badawczych w sensie finansowym i akademickim podlega bezpośrednio rektoratowi, najczęściej prorektorom do spraw badań naukowych).

Nowe peryferia rozwojowe mogą przyjmować dwie formy: nowych jednostek administracyjnych i nowych jednostek akademickich. Pojawienie się nowych, wyspecjalizowanych jednostek administracyjnych pozostaje w ścisłym związku z nowymi zadaniami, w obliczu których stają dzisiaj instytucje akademickie – zadaniami nieznanym instytucjom trwającym w tradycyjnych strukturach i korzystających przede wszystkim z tradycyjnych strumieni finansowania swoich badań naukowych. Nowe peryferia są w całości nastawione na Clarka trzeci strumień finansowania – czyli w gruncie rzeczy na wszelkie fundusze niepaństwowe (niezależnie od poziomu ich rozdzielania – rządowego, ministerialnego czy regionalnego i lokalnego). Nowe biura (i nowe stanowiska) obejmują m.in. biura ds. grantów i kontraktów, ds. badań naukowych i innowacji, ds. transferu technologii, ds. programów strukturalnych UE; powstają biura zajmujące się nowymi programami akademickimi takimi jak programy wspierania przedsiębiorczości akademickiej

etc. Inny typ nowych jednostek, o których wspomina Clark,³³ to biura ds. kontaktów z przemysłem, ds. kontaktów z absolwentami, ds. konferencji naukowych, ds. kształcenia ustawicznego, ds. projektów kapitałowych etc. Wszystkie one mają racje bytu na uniwersytetach przedsiębiorczych, wszystkie pozostają ściśle związane z trzecim strumieniem finansowania – i wszystkie są potrzebne. Clark nazywa ich pracowników „nowymi biurokratami zmian” – którzy przekształcają publiczne uniwersytety i w coraz większym zakresie zajmują miejsce zatrudnionych tam tradycyjnych urzędników państwowych. Do pojawienia się i rozwoju nowych peryferyjnych jednostek wspomagających przyczyniają się nowe możliwości finansowe. Struktura akademicka poważnie się zmienia za sprawą zarówno nowych peryferii akademickich, jak i nowych peryferii administracyjnych. Nowe, transdyscyplinarne jednostki badawcze łączą się łatwiej ze światem zewnętrznym (i z zewnętrznym finansowaniem) niż spora część tradycyjnych instytutów opierających się od dziesięcioleci na jednej dyscyplinie badań naukowych.

Wedle czwartej cechy uniwersytetów przedsiębiorczych wedle Clarka, silne uniwersytety opierają się na silnych instytutach, a uniwersytety przedsiębiorcze zaczynają opierać się na przedsiębiorczych instytutach. Centra badawcze rozwijają się i mogą zmieniać tradycyjną równowagę władzy w danej instytucji – najczęściej to one mają więcej możliwości zdobywania finansowania zewnętrznego i to one są często bezpośrednio związane z uniwersyteckim centrum zarządzania (również z racji powodzenia w przyciąganiu na uczelnie dodatkowych funduszy na badania; jak pokazują studia instytucjonalne uniwersytetów europejskich, ta bliskość centrum jest najczęściej nieformalna). Ale oprócz peryferii akademickich, olbrzymie znaczenie mają tradycyjne instytuty, i tam ma miejsce olbrzymia część kształcenia i większa część badań naukowych.

Mówiąc ogólnie, i w odniesieniu do sektora publicznego, przedsiębiorczość akademicka nie musi być przypisywana tylko niektórym dziedzinom czy obszarom badawczym – charakteryzuje ona niemal wszystkie dyscypliny naukowe reprezentowane na uniwersytetach przedsiębiorczych (a takie duże uniwersytety jak Twente czy Warwick stanowią tu najlepsze przykłady, pomimo tego, że reprezentują dwa przeciwległe bieguny struktury zarządzania: decentralizację w pierwszym przypadku i centralizację w drugim). Rosnącą przedsiębiorczość poszczególnych instytutów potwierdzają następujące cechy (przypadek Warwick): stopniowe wrastanie peryferii akademickich w rdzeń uczelni; intensywne budowanie centrów badawczych w ramach istniejących instytutów; budowa ogólnouczelnianej szkoły podyplomowej (*graduale school*); i wreszcie wprowadzanie oryginalnego i niezwykle atrakcyjnego programu stypendiów badawczych (Clark 1998: 27).³⁴

Aktualnie dostępne studia instytucjonalne uniwersytetów przedsiębiorczych pokazują, że w ich ramach przedsiębiorczość pojawia się wszędzie, ale jej rozkład jest nierównomierny. Rozwija się ona z różną szybkością w różnych miejscach instytucji i najczęściej jest uzależniona od możliwości zewnętrznych. Podczas gdy w Europie Zachodniej i w USA najbardziej przedsiębiorczymi częściami tradycyjnego uniwersytetu są dyscypliny nauk ścisłych i technicznych, w większości krajów transformacji ustrojowej studia instytucjonalne potwierdzają, że jednostki, instytucje, ale również i naukowcy o największym nastawieniu przedsiębiorczym pojawiają się w dyscyplinach tradycyjnie „miękkich”, takich jak ekonomia, prawo, biznes, zarządzanie, marketing, socjologia czy nauki polityczne. Nieprzypadkowo właśnie w tych dziedzinach działa olbrzymia część sektora prywatnego w tej części świata i to

³³ Burton Clark, *Sustaining Change in Universities*, op. cit., s. 86.

³⁴ Burton Clark, *Creating Entrepreneurial Universities*, op. cit., s. 27.

właśnie w nich sektor publiczny prowadzi większą część swoich najbardziej opłacalnych płatnych studiów zaocznych. W krajach transformacji ustrojowej owe „miękkie” dyscypliny, zwłaszcza ekonomia, biznes i nauki społeczne, są o wiele łatwiejsze do sfinansowania niż nauki ścisłe, techniczne czy medyczne, i choćby z tego powodu są częściej katalizatorami zmian instytucjonalnych prowadzących do większej przedsiębiorczości – chociaż w wąskim aspekcie kształcenia i w zasadzie z pominięciem przedsiębiorczości w ramach badań naukowych.

Ostatnim elementem „uniwersytetu przedsiębiorczego” jest „kultura przedsiębiorczości”. Kultura organizacyjna, przejawiająca się w dziedzinie idei, przekonań i wyznawanych wartości stanowi symboliczną stronę składników materialnych, wyrażanych w pierwszych czterech omawianych poprzednio elementach, powiada Clark. Zmiany obejmują kulturę pracy, a mogą zacząć się od (stosunkowo prostej) idei instytucjonalnej, która zostaje następnie przełożona na system przekonań, a w końcu staje się kulturą instytucjonalną danej instytucji. Kultura przedsiębiorczości stanowi kluczowy komponent transformacji w stronę przedsiębiorczości akademickiej, a pierwsze cztery elementy są jedynie środkami służącemu do osiągnięcia tego celu. W analizowanych przez Clarka przypadkach, to fundująca idea „wypracowanego przychodu”, która pojawiła się w następstwie dokonanych przez rząd Margaret Thatcher cięć finansowych na uniwersytecie w Warwick (skonceptualizowana zwłaszcza przez ówczesnego kwestora, Michaela Shattocka) ponad dwadzieścia lat temu; idea „uniwersytetu przedsiębiorczego”, która zrodziła się w zrazu niewyraźnej formie dwadzieścia lat temu na Twente University w Enschede w Holandii; idea angażowania się w „innowacje” w latach osiemdziesiątych w Chalmers Institute of Technology w Szwecji (i wyjście przezeń ze szwedzkiego systemu edukacji publicznej w 1994); czy też idea zerwania z funduszami państwowymi i państwową biurokracją leżąca u podstaw utworzenia prywatnego uniwersytetu w Buckingham w latach siedemdziesiątych. Czasami wyłaniająca się kultura instytucjonalna bierze się z wizji (najczęściej upartych) jednostek, jak to często miało miejsce w sektorze prywatnym w krajach transformacji ustrojowej w ostatnich piętnastu latach. Nowej kulturze przedsiębiorczości musi jednak odpowiadać silny wymiar regionalny, istotny dla najbardziej przedsiębiorczych instytucji; w Anglii, Szwecji i Holandii jest on równie istotny jak kształcenie i badania naukowe (trzecia misja uniwersytetu).

5. Przedsiębiorczość uczelni a ich trzecia, regionalna misja

W Europie model rozwoju regionalnego zmienia się na taki, w którym regiony są coraz bardziej zdane na siebie i mogą coraz mniej liczyć na tradycyjne, kompensacyjne czy wyrównujące, funkcje (i fundusze) państwa. Regiony coraz silniej muszą ze sobą konkurować i w tym sensie ich kapitał wiedzy staje się kluczowy dla ich przyszłości ekonomicznej. Szkolnictwo wyższe w krajach UE-15 (i OECD) jest coraz silniej związane ze swoim regionem – dlatego literatura przedmiotu (i praktyka akademicka) dodaje do dwóch tradycyjnych zadań (badania naukowe i kształcenie studentów) zadanie trzecie – regionalną misję uniwersytetu. Analizowane tutaj publiczne uniwersytety przedsiębiorcze w Europie niezwykle poważnie traktują swoją regionalną misję. Z punktu widzenia funkcjonowania instytucji edukacyjnych i ich finansowania oraz z punktu widzenia studentów i absolwentów olbrzymiej większości instytucji edukacyjnych, owa nowa misja ma znaczenie kluczowe.³⁵ Zdaje ona sprawę ze zmiany nastawienia zewnętrznych interesariuszy uniwersytetu: władz

³⁵ Zob. „Supporting the Contribution of Higher Education Institutions to Regional Development. The OECD Programme on Institutional Management in Higher Education” (strona internetowa kilkuletniego projektu OECD/IMHE).

krajowych, władz lokalnych i samorządowych, lokalnego biznesu i przemysłu i wreszcie studentów i ich rodziców. Wyraźnie formułuje się dzisiaj – stosunkowo nowe – przekonanie, że uniwersytet powinien służyć rozwojowi gospodarczemu (oraz społecznemu i kulturalnemu) swojego regionu oraz że powinno istnieć bezpośrednie przełożenie między jego usługami edukacyjnymi a lokalnym i regionalnym rynkiem pracy. Pojawiło się wobec szkolnictwa wyższego nowe oczekiwanie społeczne – bezpośredni wkład instytucji edukacyjnych w rozwój swoich regionów. Oczekuje się dzisiaj, a dają temu wyraz lokalne i regionalne strategie rozwoju w krajach OECD, że instytucje edukacyjne będą odgrywać aktywną rolę w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym swojego najbliższego otoczenia.³⁶

Sama idea regionalnej misji uniwersytetu jest stosunkowo nowa, a literatura przedmiotu w ramach badań rozwoju regionalnego obejmuje kilka-kilkanaście lat (w zależności od kraju). Pojawiła się ona wraz ze zmianą myślenia w ramach szeroko rozumianej polityki regionalnej dziesięć lat temu. Z kolei dopiero od mniej więcej dwudziestu lat zaczęto uznawać wiedzę naukową i jej rozwój za kluczowy warunek rozwoju ekonomicznego (*knowledge economy* to termin ukojony przez OECD) oraz wzrostu dobrobytu miast, regionów i państw; pojawiło się wtedy nieznane przedtem przekonanie, że przyszłość ekonomiczna jednostek, firm, regionów i państw zależy od ich zdolności wchłaniania wiedzy i umiejętności jej adaptacji do nowych warunków funkcjonowania. O ile powojenna polityka regionalna w krajach unijnych opierała się na idei wyrównywania szans różnych regionów w ramach państwa i prób nadrobienia opóźnienia niektórych regionów poprzez mechanizmy kompensacyjne, o tyle dzisiaj zakłada się coraz szerzej, że poszczególne regiony angażują się we wspólny wyścig o to, które będą najbardziej konkurencyjne i atrakcyjne na rynku europejskim czy globalnym. W tej nowej optyce rozwoju regionalnego, każdy region przyjmuje za siebie pełną odpowiedzialność, a polityka krajowa generalnie ma wspierać rozwój tego typu regionalnej różnorodności. W większości krajów OECD rola polityki krajowej w odniesieniu do regionów jest mniejsza niż rola samej polityki regionalnej. Funkcjonowanie regionów zależy od wielu obiektywnych czynników (np. położenie, wielkość, etc), ale najważniejsze pytanie brzmi, czy wykorzystują one w pełni posiadane możliwości, niezależnie od tego, jak możliwości te wypadają w porównaniu z innymi regionami czy metropoliami. Każdy region i każda metropolia posiada jakieś mocne strony a polityka krajowa musi dostrzegać ich różnorodność.

Taka radykalna redefinicja polityki regionalnej i poszerzenie jej znaczenia przyniosły ze sobą poważne implikacje dla instytucji szkolnictwa wyższego (oraz dla wiązanych z nimi, bardzo często jednak przesadzonych, oczekiwań społecznych i gospodarczych). Uczelnie stają się już nie tylko źródłami innowacji w dziedzinie wysokich technologii, ale przede wszystkim ujmowane są w nowej, szerokiej perspektywie, obejmującej całą (regionalną) tkankę społeczną, w której funkcjonują.³⁷

Brak wyraźnie sformułowanej regionalnej misji uniwersytetu, który skutkuje m.in. niezgodnością oczekiwań lokalnego rynku pracy (a często wręcz – krajowego rynku pracy) i lokalnej oferty edukacyjnej, zwłaszcza na wyższym poziomie, podkreślają liczne ostatnio

³⁶ Zob. *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD, 1999 oraz John Goddard, „The Response of HEIs to Regional Needs”, Newcastle upon Tyne, 2000.

³⁷ Zob. Peter Arbo and Paul Benneworth, *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions*. Paris: OECD/IMHE, 2006, ss. 6-22.

opublikowane międzynarodowe raporty na temat Polski.³⁸ Typowe uniwersytety (nie tylko zresztą w Polsce) uważają, że odpowiadają na ogólnonarodowe potrzeby rynku pracy, co doskonale odzwierciedla ich tradycyjny, elitarny charakter z okresu sprzed umasowienia szkolnictwa wyższego (czyli w Polsce – w zasadzie sprzed 1989 r.). Sektor prywatny w Polsce, zwłaszcza w szkolnictwie zawodowym, wydaje się o wiele bardziej świadom swojej regionalnej roli i ścisłych związków z regionalnym rynkiem pracy (niestety czym innym jest świadomość wagi związków z rynkiem pracy, a czym innym chęć i możliwość elastycznego reagowania na potrzeby rynkowe w ofercie edukacyjnej).

W olbrzymiej większości krajów OECD regionalna misja instytucji edukacyjnych jest uznawana dzisiaj za naturalną. Również w większości przypadków zmiana orientacji z tradycyjnej (ogólnonarodowej, luźno powiązanej z lokalnym rynkiem pracy absolwentów) na regionalną przyszedła z trudem, była procesem długotrwałym i wymagała silnych bodźców wspierających ze strony władz państwowych. Wymagała również zmiany nastawienia krajowych i lokalnych mediów i akcji informacyjnej skierowanej zarówno do pracodawców, jak i do potencjalnych i aktualnych studentów. Za klucz do sukcesu uznawano przełamywanie asymetrii informacyjnej – wiedza na temat rynku pracy i losów absolwentów lokalnych uniwersytetów, poszukiwanych miejsc pracy, oczekiwań płacowych studentów, absolwentów (i pracodawców) miała stawać się wiedzą publiczną. W tym sensie uniwersytet przedsiębiorczy to również coraz bardziej uniwersytet o rozbudowanej misji regionalnej.

6. Prowizoryczne wnioski

Podsumujmy zmieniający się, szeroki kontekst funkcjonowania uczelni publicznych i jedną z odpowiedzi na grożące im niedofinansowanie – przedsiębiorczość akademicką. Obserwujemy dzisiaj, jak misje uniwersytetów publicznych coraz bardziej ulegają wpływom dwóch dziesięcioleci reformułowania (w teorii i w praktyce) roli usług sektora publicznego. Ujmując rzecz szerzej, uniwersytet, tak jak inne instytucje tego sektora, jest coraz częściej ujmowany w kontekście konkurencyjności ekonomicznej państw i regionów, globalnych presji wywieranych na gospodarki narodowe i narodowe systemy państwa dobrobytu. Dla uniwersytetów publicznych (w Europie i w Polsce) są to zupełnie nowe konteksty funkcjonowania.

Konsekwencje tej zmiany są dalekosiężne: od nieco ponad dekady, organizacje międzynarodowe i ponadnarodowe są poważnie zaangażowane w produkcję i reprodukcję nowych misji uniwersytetu (Bank Światowy, Komisja Europejska i OECD poważniej zainteresowały się uniwersytetami dopiero w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych). Ich wpływ na myślenie o edukacji i praktykę polityki edukacyjnej w Europie okazuje się jednak bardzo poważny: to one właśnie, jak się wydaje, dostarczają instrumentarium pojęciowe, w ramach którego dyskutuje się dzisiaj o przyszłości uniwersytetu, a w toczących się na ten temat debatach coraz bardziej wymiary ekonomiczne zlewają się z wymiarami akademickimi, społecznymi i kulturowymi (czego najlepszym przykładem może być niedawne podciągnięcie celów procesu bolońskiego, pierwotnie nastawionego na studentów – pod szerszą „strategię

³⁸ Na przykład raport OECD: *OECD Reviews of Tertiary Education. Poland*, by Oliver Fulton, Paulo Santiago, Charles Edquist, Elanie El-Khawas and Elsa Hael. Paris: OECD, 2007, raport UNDP: *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2007*. Warszawa: UNDP, 2007 (pod red. Urszuli Sztanderskiej) czy też raport Banku Światowego: *Tertiary Education in Poland*, Warsaw: World Bank, 2004.

lizbońską” Unii Europejskiej, ujmowaną skrótowym hasłem „szybszy wzrost gospodarczy/więcej miejsc pracy”).

Państwo dobrobytu w Europie w swoich tradycyjnych, powojennych formach (i jego usługi publiczne), jak się wydaje, przechodzą w większości państw Europy zasadnicze transformacje. Kierunki tych zmian i prezentowana przy tej okazji argumentacja są niezwykle zbieżne. Dzisiaj, jak się wydaje, kiedy to reformułowanie państwa dobrobytu w szerokim sensie w większości krajów świata przebiega gładko (i najczęściej w sposób w dużej mierze niezauważalny – na przykład poprzez drobne, ale konsekwentne zmiany w legislacji), kontrakt społeczny odnoszący się do większości obszarów tradycyjnych, finansowanych przez państwo usług społecznych przypuszczalnie wymaga jasnej renegocjacji.

Pod wieloma względami szkolnictwo wyższe i systemy emerytalne wyglądają na obszary eksperymentalne, na których testuje się możliwości reformowania instytucji sektora publicznego w ogóle, w obliczu zmian przynoszonych przez globalizację, integrację ekonomiczną i demografię. Wyniki tych eksperymentów są trudne do przewidzenia. Jedną z odpowiedzi najbardziej elastycznych uczelni w Europie jest ich – analizowana tutaj – rosnąca przedsiębiorczość akademicka oraz redefinicja tradycyjnych misji uniwersytetu. Uniwersytety zaczynają funkcjonować w ciekawych czasach: jak to ujmuje niedawny raport OECD poświęcony zabezpieczeniu przyszłości finansowej szkolnictwa wyższego w swoim pierwszym zdaniu: *The University is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive business requiring large-scale ongoing investment...*³⁹ I być może najważniejszy (i najbardziej pocieszający) w tym kontekście jest fakt, że uniwersytety to instytucje posiadające potężne zdolności adaptacyjne, które od stuleci doskonale sobie radzą w ciągle zmieniających się okolicznościach.

Bibliografia:

Arbo, P., & Benneworth, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions. OECD/IMHE.

Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475-496.

Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. McGraw-Hill International.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation* (Vol. 6). Oxford: IAU Press.

Delanty, Gerard (2001), *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001

³⁹ *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*, Paris: OECD, 2004, s 3 (cytat z Malcolma Skilbecka).

European Commission (2003), „The Role of Universities in the Europe of Knowledge”, Brussels COM(2003)58.

European Commission (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper, Brussels. SEC(2000)1832.

Gizelis, T. I. (2005). Globalization, integration, and the European welfare state. *International Interactions*, 31(2), 139-162.

Johnstone, D. B., & Marcucci, P. N. (2007). Worldwide trends in higher education finance: Cost-sharing, student loans, and the support of academic research. *Commissioned paper V. Lynn Meek and Dianne Davies*, 81.

Kwiek, M. (2006). Uniwersytet a państwo w epoce globalnej. Renegocjacja tradycyjnego kontraktu społecznego? *Principia. Pisma koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej*, tom XLIII-XLIV, Kraków 2005-2006, ss. 43-80.

Kwiek, M. (2006). *The university and the state. A study into global transformations*. Frankfurt and New York: Peter Lang.

Kwiek, M. (2007). The future of the welfare state and democracy: the effects of globalization from a European perspective. *Globalisation and Ethical Norms. Frankfurt–New York: Peter Lang*, 147-172.

Kwiek, M. (2007). The university and the welfare state in transition. *World Yearbook of Education 2008: Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, New York: Routledge..

Kwiek, M. (2008). Revisiting The Classical German Idea of the University. *Polish Journal of Philosophy*, 2(1), 55-78.

Kwiek, M. (2008). Entrepreneurialism and private higher education in Europe. *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy*, 100-20.

Kwiek, M. (2008). Accessibility and equity, market forces and entrepreneurship: Developments in higher education in Central and Eastern Europe. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 89.

Kwiek, M. (2008). Academic entrepreneurship vs. changing governance and institutional management structures at European universities. *Policy futures in Education*, 6(6), 757-770.

Lindert, P. H. (2004). *Growing public: Volume 1, the story: Social spending and economic growth since the eighteenth century* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Neave, G. (2001). The European dimension in higher education: An excursion into the modern use of historical analogues. *Higher education and the nation state*, 13-73.

Readings, Bill (1996), *The University in Ruins*, Boston: Harvard University Press,

Shattock, M. (2010). *Managing successful universities*. McGraw-Hill International.

Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education and Management*, 7(2), 121-134.

Sporn, B. (1999). *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation to Socioeconomic Environments of US and European Universities*. *Higher Education Policy Series 54*. Taylor and Francis, Inc., 325 Chestnut Street, Philadelphia PA 19106.

Spybey, Spybey (1996), *Globalization and World-Society*, Cambridge: Polity Press.

Williams, G. L. (Ed.). (2003). *The enterprising university: Reform, excellence, and equity*. Open University Press.

Wittrock, B. (1993). The modern university: The three transformations. *The European and American university since 1800*, Cambridge: CUP, 303-361.